

<https://helda.helsinki.fi>

Arbete med skönlitteratur i svenskundervisningen - två lärarstudenter reflekterar

Slotte, Anna

Universitetsforlaget
2021

Slotte , A , Rejman , K , Wallinheimo , K & Zetterholm , E 2021 , Arbete med skönlitteratur i svenskundervisningen - två lärarstudenter reflekterar . i L Jølle , A S Larsen , H Otnes & L I Aa (red) , Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden . Universitetsforlaget , Oslo , s. 151-171 . <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-09>

<http://hdl.handle.net/10138/333512>

<https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-09>

cc_by_nc_sa
publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

7. Arbete med skönlitteratur i svenskundervisningen – två lärarstudenter reflekterar

Anna Slotte, Katarina Rejman, Kirsi Wallinheimo og Elisabeth Zetterholm

Sammandrag Syftet är att studera hur ämneslärarstudenter reflekterar över att arbeta med skönlitterära texter i L1-lektioner (svenska). Materialet består av inspelade handledningssamtal mellan studenterna och deras didaktikhandledare under praktikperioder i Sverige respektive Finland. Resultatet visar att tyngdpunkten i studenternas reflektioner förskjuts från undervisning som representation under förhandledningen till undervisning som samspel och undervisning som erfarenhet under efterhandledningen.

Nyckelord handledningssamtal | ämneslärarstudenter | didaktisk triangel | litteraturdidaktik | textsamtal

Summary The aim is to study how subject teacher students reflect on fiction texts used in L1 (Swedish) lessons. The material consists of the students' recorded pre- and post-reflections with their didactics supervisor during their practice in Sweden and Finland. The analyses show that the emphasis in the students' reflections shifts from teaching as representation during the pre-reflection guidance to teaching as interaction and teaching as experience during post-reflection guidance.

Keywords guidance | subject teacher students | didactic triangle | literary education | text discussion

INLEDNING

En högaktuell diskussion i både Finland och Sverige handlar om ungdomars sjunkande intresse för läsning och vad det kan ha för konsekvenser i ett bredare samhällsperspektiv (Läsrörelsen, u.å; Nordlund & Svedjedal, 2020). Många blickar riktar mot skolan, mot hur lärare arbetar och hur lärarstudenter förbereds för arbetet med litteratur.

Till lärarens uppdrag hör att sträva efter att alla elever, såväl starka som svaga läsare, upplever fruktbara och intressanta möten med texter av olika slag (t.ex. Langer, 2011). Både i Sverige och Finland ingår läsning av skönlitteratur på alla skolstadier (Skolverket, 2011a; Skolverket 2011b; Utbildningsstyrelsen, 2014; 2019). I en analys av hur litteraturundervisningen beskrivs i de nordiska ländernas läroplaner för årskurserna 7–9 identifieras fyra så kallade kulturella modeller: a) litteraturundervisning är bra för individens personliga utveckling, b) litteraturundervisningen stärker elevens literacyfärdigheter och ämneskunskaper, c) litteraturundervisningen stödjer empatiutveckling, d) litteraturundervisningen bidrar till en ökad kunskap om kulturer. Sammantaget utgör dessa en övergripande kulturell modell som innebär att litteraturen erbjuder en väg för att upprätthålla och utveckla ett demokratiskt samhälle genom att forma och utveckla goda medborgare (Gourvennec, Höglund, Johansson, Kabel & Sønneland, 2020).

Lärare behöver också förhålla sig till internationella utvärderingar som PISA där resultaten både för Finland och Sverige visar att cirka 50 procent av eleverna uppger att de endast läser om de måste (Leino m.fl., 2019; Skolverket, 2019). För en lärare gäller således att iscensätta en undervisning där eleverna genom skönlitterär läsning får kunskaper om litteratur, men även utvecklar sitt tänkande och sin identitet. Därutöver kan valet av litteratur bidra till att öka läslusten hos eleverna. Betydelsen av ett didaktiskt och språkmedvetet arbete med texter är således en central utgångspunkt i planering och genomförande av undervisning, vilket kräver en rad didaktiska beslut av läraren (Liberg, 2017). Sådana beslut gäller *vad* som ska utgöra innehållet i undervisningen, *varför* detta innehåll har betydelse och *hur* olika moment och aktiviteter ska haka i varandra för att skapa en logisk struktur i innehållet. Besluten om vad, hur och varför relateras till *vem*-frågan, som alltså handlar om eleverna (Liberg, 2017). I lärarutbildningen får lärarstudenten under handledning reflektera över sina beslut och pröva dessa i praktikperioder för att på så sätt utveckla sin egen didaktiska medvetenhet och repertoar (Insulander & Selander, 2018; Kansanen, 1999; Kansanen & Hansén, 2011).

I den här artikeln presenteras en studie som är en del av ett forskningssamarbete mellan Stockholms universitet och Helsingfors universitet (Helsingfors universitet, 2018). Syftet är att bidra med en bild av hur lärarstudenter reflekterar kring

arbetet med skönlitterära texter i klassrummet. Fokus för artikeln är två lärarstudenter som planerar och reflekterar över sin egen undervisning där skönlitterära texter, textsamtal och lässtrategier står i centrum. Studien baseras på följande forskningsfrågor:

1. Vilka didaktiska frågor lyfter studenterna i samtal före arbetet i klassrummet?
2. Vilka didaktiska reflektioner gör studenterna efter hållen lektion?
3. Vilken förändring kan iaktas i studenternas didaktiska reflektioner?

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH TIDIGARE FORSKNING

Studiens referensram utgörs av teorier om didaktisk reflektion inom ramen för handledning samt ämnes- och litteraturdidaktisk teori. Av särskild betydelse är en förståelse av den didaktiska triangeln genom tre dimensioner, nämligen undervisning som representation, undervisning som erfarenhet och undervisning som samspel (Künzli, 1998).

De grundläggande relationerna i undervisning, lärande och lärprocess beskrivs i den didaktiska triangeln, ”ämnesdidaktikens fundament”, som berör sambandet mellan läraren, eleven och innehållet (Uljens, 1997, s. 167). Med den didaktiska triangeln som i det närmaste nått ikonisk status, kan man teoretiskt synliggöra och förtydliga hur olika faktorer påverkar lärandet och det som händer i klassrummet. Den syftar på att relationen lärare–elev–undervisningsinnehåll är central i undervisningen, men grundmodellen pekar inte på några former för handling (Krogh, Qvortrup & Christensen, 2016). Utifrån en analys av didaktikens rötter, och med den didaktiska triangeln som modell, visar Künzli (1998) på tre dimensioner i undervisning och handledning. Dessa berör hur läraren interagerar med innehållet, hur läraren interagerar med eleverna och hur eleverna interagerar med innehållet. Då fokus ligger på relationen mellan lärare och innehåll, det vill säga hur läraren väljer att presentera kunskapsinnehållet, är dimensionen *undervisning som representation* central. Då fokus ligger på relationen mellan innehåll och elev är det fråga om dimensionen *undervisning som erfarenhet*. Undervisning som samspel kallar Künzli en undervisning där relationen mellan lärare och elev är essentiell. Liberg (2017) belyser hur lärarens didaktiska beslut om till exempel innehåll och sekvensering inverkar på undervisningen. I likhet med Künzli (1998) menar hon att lärarens beslut om hur undervisningens innehåll behandlas, och vad som ges företräde, innebär att vissa aspekter av undervisningen kommer i förgrunden, medan andra hamnar i bakgrunden. Läraren kan

exempelvis välja att arbeta med ett mer traditionellt disciplinärt innehåll, vilket innebär att allmänt vedertagna sanningar och fakta inom ett ämnesområde beskrivs med för ämnet centrala termer och begrepp. En mer erfarenhetsinriktad undervisning tar större hänsyn till elevernas erfarenheter, kunskaper och bakgrund (Liberg, 2017). Enligt Künzli (1998) får eleven då en mer central roll än själva ämnesinnehållet.

Handledning är en viktig, nödvändig och till och med oersättlig del av lärarutbildningen (Korthagen, 2017) och den kan genomföras på en rad olika sätt. I handledningssamtal är reflektion som pedagogisk metod en väg för professionell utveckling och ett sätt att komma åt lärarens tänkande och synliggöra hur läraren fattar beslut i sin undervisning. Kansanen och Hansén (2011) beskriver tre olika nivåer i lärarens tänkande: verksamhetsnivån, den första tankenivån och den andra tankenivån. Den pedagogiska och teoretiska delen av lärarutbildningen syftar till att vägleda studentens tänkande från verksamhetsnivån till den första tankenivån där objektteorier finns. Verksamhetsnivån utgör lärarens pedagogiska praxis. På denna nivå opererar lärare när de planerar, genomför och bedömer undervisningen. Då läraren planerar undervisning reflekterar hen över målen, elevernas kunskapsbas och val av undervisningsinnehåll samt beslutar vilka metoder och material som kommer att användas i undervisningen. Lösningar grundar sig på lärarens ämneskunskap och didaktiska färdigheter. Den första tankenivån som inkluderar objektteorier, beskriver ett tänkande där läraren reflekterar över sin undervisningspraxis i förhållande till pedagogiska teorier och teoretiska modeller för undervisningen. Detta kräver även reflektion över ämnesbegrepp och didaktiska teorier. På denna nivå kan läraren också utveckla sin egen undervisningspraxis genom att kritiskt utvärdera den. Till objektteorierna hör till exempel kunskap om pedagogisk psykologi, lärar-elevrelation och uppfattning om ämnets läroplan i förhållande till skolans läroplan. Objektteorierna omfattar inte nödvändigtvis hela undervisningen utan de kan vara begränsade till ett klart definierat tema som till exempel skönlitterära texter. Den andra tankenivån fokuserar på objektteorier och de begrepp som används. På denna nivå reflekterar läraren kritiskt över grunden för sina egna beslut (Kansanen, 1999; Kansanen & Hansén, 2011).

Reflektion är en komplex och krävande process som tar tid och kräver ansträngning för att hålla hög kvalitet. Trots, eller kanske på grund av, dess komplexitet anses reflekterande tänkande fortfarande vara en väsentlig färdighet för att identifiera, analysera och lösa utmaningar i klassrumsarbete (Toom, Husu & Patrikainen, 2015). Under en handledd praktikperiod har lärarstudenter möjlighet att reflektera över och anknyta till teorier samt omvandla och pröva sina teoretiska kunskaper i praktiken. Handledningen strävar mot att främja studenternas eget

initiativtagande där de är aktiva och kritiska problemlösare (Marcos, Sanchez & Tillema, 2011).

Själva handledningsprocessen kan bestå av olika faser, som ofta delvis flyter in i varandra. I nordisk lärarutbildning hänvisas ofta till Handals och Lauvås (2000) modell med för- respektive efterhandledningssamtal. I samtal före och efter lektion diskuterar lärarstudenten och den handledande läraren den aktuella undervisningen. Under förhandledningssamtalet presenterar studenterna sina idéer och tankegångar och de uppmuntras att fråga om och fundera över undervisningen. Ibland är det svårt för studenter att ställa viktiga och relevanta frågor om de är i ett tidigt skede av praktiken. Då är handledaren medplanerare och beredd att dela med sig av sina erfarenheter och kunskaper inom området. Genom att handledaren balanserar mellan att stödja och utmana studenterna kan dessa utveckla sitt pedagogiska kunnande (Granfors & Kavander, 2005; Handal & Lauvås, 2000; Marcos, Sanchez & Tillema, 2011). Efterhandledning, som sker efter att studenten genomfört undervisningen, bygger på förhandledningen samt på reflektioner och observationer som studenten och handledaren gjort utifrån den genomförda lektionen. Efterhandledning innebär även att studenten själv får kommentera sin undervisning men också ta del av handledarens respons. Viktigt är att reflektionen innehåller såväl uppmuntran och beröm som kritisk reflektion. Syftet är, enligt Hägg och Kuoppa (2007), att ge sådan återkoppling att studenten får veta hur andra uppfattar hans styrkor och svagheter. Återkopplingen ska även bygga på konkreta observationer och innehålla studentens egna reflektioner (Hägg & Kuoppa, 2007).

Den handledande lärarens professionella identitet bygger på erfarenhet, teoretisk kunskap och kontinuerlig självutveckling. Den pedagogiska kompetensen tillsammans med substanskompetensen gör både den handledande läraren och lärarstudenten till experter.Handledningskompetensen kan därför betraktas som ett dynamiskt och substansintensivt fenomen (Cao, Postareff, Ylänne-Lindblom & Toom, 2019). Detta innebär att handledning är ett samspel mellan handledaren och studenten. En öppen och naturlig interaktion mellan båda parterna är grunden för en givande praktikerfarenhet som sporrar båda parterna att utvecklas. Lärarstudenters professionella kompetens utvecklas parallellt med ämnesstudier och pedagogiska och didaktiska studier. I det sammanhanget är handledning ett viktigt redskap för den blivande lärarens professionella utveckling (Jyrhämä & Syrjäläinen, 2009).

Under de senaste åren har handledning utvecklats i den riktning att studenterna involveras genom funktionella arbetsmetoder och handledningssamtal som baserar sig på studenternas egna styrkor. På samma sätt har många handledare

utvecklat sitt personliga sätt att handleda genom att sätta mål för sin personliga professionella utveckling (Körkkö, 2019; Toom & Husu, 2016). Enligt Hultman, Wedin & Schoultz (2012) är en påtaglig utveckling under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) att studenterna går från en högre grad av egocentrering till ökad elevfokusering. Kvaliteten på interaktionen mellan handledaren och studenten är central (Jyrhämä, 2002; Jyrhämä & Syrjäläinen, 2009). Under handledningen stöttas studenterna i att kombinera teori och praktik för att utveckla en forskningsbaserad inställning till lärararbetet (Krokbors m fl, 2009; Toom m fl, 2010).

För den blivande svenskläraren är ämnes- och litteraturredidaktiska frågor om läsning, läsutveckling och läsförståelse av central betydelse. Läsförståelse är en produkt av textens läsbarhet, innehållet i texten, läsarens förkunskaper, läsarens strategier i samband med läsning samt textsamtalen i klassrummet (Reichenberg, 2008; Roe, 2014). Läsning, i synnerhet litteraturläsning, kan betraktas som ett socialt fenomen, och begrepp som tolkningsgemenskaper och läsaridentiteter bidrar till förståelse av fenomenet. Ur ett annat perspektiv kan litteraturläsning och tolkning ses som en praktik som kan utvecklas genom undervisning (Tengberg & Olin-Scheller, 2013).

Den skönlitterära textens särdrag, såsom det litterära språket, bjuder läsaren motstånd (Öhman, 2015), vilket kan vara en stötesten för läsovilliga elever. Studier av goda läsare visar att dessa använder en rad strategier för att förstå en text, men framförallt att de är aktiva i sin läsning både före, under och efter läsningen. Före läsningen noterar de goda läsarna strukturer och knyter an till tidigare kunskaper; under läsningen sammanfattar de och värderar det de läser, och efter läsningen återvänder de till viktiga avsnitt samt fortsätter reflektera över texten (Pressley & Afferbach, 1995). En explicit undervisning av isolerade lässtrategier riskerar att i högre utsträckning handla om själva strategierna vilket inte gagnar utvecklingen av elevens läs- och tolkningsfärdigheter (McKeown, Beck & Blake, 2009). I en jämförelse mellan strategiorienterad litteraturundervisning och innehållsorienterad litteraturundervisning, där eleven engageras i textens innehåll och idéer och skapar mentala bilder av dessa, visar McKeown m.fl. (2009) att den innehållsorienterade undervisningen är något effektivare. Detta rimmar väl med Langers (2011) teori om föreställningsvärldar. Begreppet föreställningsvärldar innefattar dynamiska uppsättningar av idéer, frågor, bilder, argument med mera. Langer menar att i en kontextrik undervisning, där eleverna uppmuntras till undersökande aktiviteter kring texter, utvecklar de sitt tänkande och sina föreställningsvärldar. Dessa föreställningsvärldar är alltid stadda i utveckling, "meaning-in-motion" (Langer, 2011, s. 17), och för att stödja eleverna i den här formen av kunskapsutveckling

pekar hon på två undervisningsstrategier: sätt att göra och sätt att tänka (Langer, 2011). Strategin ”sätt att göra” handlar om hur man sekvenserar och tar sig an uppgifter i olika steg, medan strategin ”sätt att tänka” handlar om att ge eleverna tankestöttning, till exempel i form av öppna frågor som leder eleven mot det centrala i en text. Langer skiljer på två olika sätt att närma sig en text. När man är ute efter att få information gäller det att fokusera på det relevanta, ”maintaining point of reference”. Den andra formen av läsning kallar hon ”exploring horizons of possibilities”, en läsning där man inte vet vad man letar efter, men samlar information för att skapa mening av texten (Langer 2011, s. 29–30). Begreppen kan i viss mån relateras till Rosenblatts (2002) begrepp efferent och estetisk läsning. Med efferent läsning avses en opersonlig läsning inriktad på fakta i texten medan en estetisk läsning är personlig och intuitiv.

I en undervisningspraktik där alla elever ges utrymme och uppmuntras att bidra till läsningen och förståelsen av den litterära texten, sker meningsskapandet genom samtal och förhandling (Gambrell, 2011; Höglund, 2017) och litteraturen kan upplevas som angelägen och subjektivt relevant för eleverna (Smidt, 1989). I en jämförande studie om olika former av läsundervisning visar resultaten att en balans mellan autentiska samtal om gemensamt lästa texter, explicit undervisning i läsförståelsestrategier och utvecklande skrivuppgifter erbjuder en lärmiljö som är rik på möjligheter att utveckla läsfärdighet (Tengberg & Olin-Scheller, 2013). Även estetiska processer och gestaltande arbetssätt kan stötta läsningen av skönlitteratur och öka elevernas engagemang (Jacquet, Nilson & Rejman, 2020).

MATERIAL OCH METOD

De teoretiska perspektiv vi utgått från i studien har genomsyrat både datainsamlingen och dataanalysen. Studien representerar forskning där vi som forskare deltar, identifierar och ifrågasätter rutiner och metoder som används inom handledningsprocessen i relation till arbete med skönlitteratur i svenskundervisning, samt som utbildare i deltagarnas aktiviteter inom den genomförda praktikperioden. Studien kan beskrivas som aktionsforskning (Kolb, 1984). Tre av forskarna (författare ett, två och tre) har genomfört de handledningssamtal som ligger till grund för studien. Som forskare har vi betraktat materialet på ett objektivt sätt. Detta har underlättats av att en av forskarna inte agerat som handledare, och av att vi kunnat ta del av varandras material (det sverigesvenska och det finländska) utan personliga kopplingar.

Läraren, som beforskar sin egen verksamhet, styrs alltid av intuitiv tyst kunskap, ”tacit knowledge”, i olika situationer, till exempel då hen intervjuar studenter eller

analyserar materialet (Kincheloe, 2003). Materialet samlades in under ämneslärarstudenters praktikperiod i Sverige och Finland våren 2019 i samband med handledningen. Handledarnas förhållningssätt i båda länderna bygger på ett samspel mellan handledare och student.

Vid Stockholms universitet används en så kallad professionsmatris (Stockholms universitet, 2013) som underlag för reflektion i handledningen under den verksamhetsförlagda utbildningen, VFU. Professionsmatrisen utgår från tre utvecklingsområden, nämligen studentens reflektionsförmåga, didaktiska kompetens samt kommunikationsförmåga. Inom respektive utvecklingsområde beskrivs fyra utvecklingsstadier; den egna prestationen (novis), fokus på situationen (avancerad nybörjare), fokus på barns och ungas lärande (kompetent) och slutligen fokus på helheten (professionell). Matrisen bär spår av en modell som beskriver hur professionella färdigheter utvecklas i fem steg från novis mot expertis (Dreyfus, 2004). Rutiner och ansvarsfördelning samt frågor om etik har samlats i en VFU-handbok (Stockholms universitet, 2013), riktad till studenter, lärare och handledare. Här framgår att studenten i handledningssamtal ska få stöd i planeringen av sin undervisning, samt möjlighet att reflektera efter hållen undervisning. Handledaren på skolan genomför merparten av handledningssamtalen, medan en lärare från universitetet håller trepartssamtal med studenten och handledaren.

Vid Helsingfors universitet används ingen gemensam matris, utan den pedagogiska kontexten inom lärarutbildningen bygger på forskningsbaserade modeller som är centrala i lärarens pedagogiska tänkande och i handledningen mellan lärare och studenter (Franke, 1997; Granfors & Kavander, 2005; Handal & Lauvås, 2000; Jyrhämä & Syrjäläinen, 2009; Kansanen, 1999). Under praktikperioden används en praktikhandbok (Helsingfors universitet, 2019) som är avsedd för studenter och handledare vid universitet och på de partnerskolor där praktiken är förlagd. I praktikhandboken beskrivs de olika faserna som ingår i handledningsprocessen: förhandledning, genomförande av undervisningen och efterhandledning. I samtal om den genomförda undervisningen aktualiseras följande områden: socialt samspel, språk och kommunikation, allmändidaktiska frågor, ämne och ämnesinnehåll, ämnesdidaktisk ansats, metodiska frågor och läroplansaspekter.

I fokus för artikelns empiriska material är samtal mellan studenter och handledare/forskare om litteraturundervisning och arbete med skönlitterära texter i årskurs 8 och gymnasiet. Under för- och efterhandledningssamtalen reflekterar studenterna över såväl den konkreta lektionen och undervisning och didaktiska frågor generellt. I de senare samtalen lyfts diskussionen oftare till att beröra didaktiska frågor i allmänhet. Tre av projektforskarna agerade som handledare under processen, vilket innebär att de inspelade förhandledningssamtalen fördes mellan

studenten och någon, eller några, av oss. Vår roll var sålunda dubbel då vi hade till uppgift att vara didaktiskt handledande samtalspartner samtidigt som vi deltog i inspelningar som skulle analyseras.Handledningssamtalen var liknade de som vanligtvis hålls med ämneslärarstudenter med den skillnaden vara att två handledare deltog i samtalet med Ärla. Under förhandledningssamtalen delade studenterna inledningsvis med sig av det innehåll för lektionerna som de hade fått av handledarna på praktikskolorna. Detta utgjorde grunden för samtalet i vilket vi handledare strävade efter att ge studenternas tankar och planer om undervisningen utrymme, men samtidigt upprätthålla en didaktisk inramning och bidra med aktuella teoretiska begrepp. Under efterhandledningssamtalen tog studenterna en aktivare roll och reflekterade granskande över sin undervisning.

Två ämneslärarstudenter i L1 (language one, i detta fall svenska) medverkar i studien. De deltagande studenterna kallar vi Mia och Ärla. Mia studerar på ämneslärarprogrammet vid Stockholms universitet och gör sin första VFU, som infaller i hennes tredje termin på ämneslärarprogrammet. Ärla är mitt i en av sina praktikperioder som utgör en del av de pedagogiska studierna för ämneslärare vid pedagogiska fakulteten, Helsingfors universitet. Hon har ett antal års studier i ämnena nordiska språk och litteraturvetenskap bakom sig. Bägge studenterna har av sina handledande lärare – klassernas ordinarie lärare fungerar i bägge fallen som studenternas handledare på praktikskolorna – tilldelats det innehåll som deras undervisning ska handla om, alltså undervisningens *vad*. De har däremot givits fria händer att planera och fatta beslut om de aktiviteter som undervisningen ska innehålla, det vill säga *hur* undervisningen genomförs (Liberg, 2017).

Mia har fått i uppgift att under sex lektioner arbeta med Strindbergs Ett drömspel i årskurs 2 i gymnasiet. Det inledande förhandledningssamtalet handlar om hur Strindberg och Ett drömspel kan behandlas under sex lektioner, och vi observerar den tredje lektionen i sekvensen. Det är främst den här lektionen som behandlas i efterhandledningen. Under lektionen, som är 90 minuter lång, arbetar eleverna med svåra ord i pjäsens inledning; de arbetar i grupp med teman i olika scener ur pjäsen och de väljer citat som de läser upp för klassen. Citat och teman ska senare användas för den kortfilm som eleverna ska göra som avslutande uppgift.

För Ärlas del utgör litteraturhistoriska epoker en del av det innehåll hon förväntas behandla med årskurs 8 under praktikperioden. Hon håller sammanlagt tre lektioner på temat med den aktuella klassen; den lektion som utgör fokus för de analyserade handledningssamtalen är den andra av de tre lektionerna. Under den aktuella videoinspelade lektionen behandlas, liksom under den föregående, antiken och medeltiden. Lektionen är 75 minuter lång. Under förhandledningssamtalet har

Ärla ännu inte bestämt vilka epoker och texter hon ska begränsa sig till, men då lektionen hålls använder hon dikter av Sapfo och textutdrag från Iliaden, Den gudomliga komedin och Tristan och Isolde. Lektionen inleds med en kort repetition av föregående lektion varefter lärarstudenten projicerar de aktuella texterna på väggen med hjälp av en dokumentkamera, läser igenom dem och tar upp vissa ord till diskussion. Den största delen av lektionstiden går till arbete vid olika stationer där eleverna i grupper gör uppgifter som rör texterna.

Det empiriska materialet består av videodokumentation av och fältanteckningar från förhandledningssamtalen, klassrumsinteraktion och efterhandledningssamtalen. I denna artikel utgår vi från det material som är relaterat till för- och efterhandledningen. Även om inte själva undervisningen analyseras, är det givetvis den som diskuteras i båda handledningssamtalen med respektive student. I Ärlas fall filmades förhandledningssamtalet med en kamera på stativ. Två av projektforskarna deltog i samtalet. Efterhandledningssamtalet gjordes på grund av påskhelgen i ett videosamtal tio dagar efter den hållna lektionen, och samtalet spelades in via skärm. Mellan dessa bägge samtal höll Ärla den aktuella lektionen i skolan, som även den spelades in. Mias förhandledningssamtal hölls på universitetscampus med en av forskarna. Efterhandledningssamtalet hölls i direkt anslutning till den hållna lektionen på skolan. Bägge samtalen filmades med en surfplatta. Även under lektionen användes en surfplatta för att filma Mia i klassrummet.

Materialet har analyserats enligt principer för innehållsanalys. Kvalitativ innehållsanalys är en användbar analysmetod när forskaren vill få en djup förståelse av det fenomen som studeras (Anderson & Kanuka, 2003) samt beskriva innehållet verbalt. När lärare, eller i detta fall lärarstudenter, beskriver sina förväntningar och önskemål utifrån den kontext de befinner sig i är det möjligt att identifiera bland annat argument och reflektioner relaterade till didaktiska frågor (Kansanen, 1999). I analysen av studenternas berättelser om planeringen och genomförandet av lektionerna har vi använt oss av deduktiv innehållsanalys. Analysen har styrts av Künzlis (1998) teoretiska modell om tre dimensioner i undervisningen; nämligen *undervisning som representation*, *undervisning som erfarenhet* och *undervisning som samspel*.

Analysen gjordes i flera faser. Inledningsvis tittade vi på videoinspelningarna ett antal gånger, dels i de enskilda länderna, dels gemensamt i forskargruppen. Med de tre dimensionerna som ram analyserades studenternas didaktiska och ämnesdidaktiska beslut och reflektioner. Detta innebar att relevanta delar av samtalen identifierades, transkriberades och studerades av alla fyra forskare gemensamt. Särskilt belysande citat återfinns i resultatredovisningen.

RESULTAT

I det följande sammanfattas resultaten med utgångspunkt från forskningsfrågorna. Vi presenterar först resultaten på den första och andra forskningsfrågan, varefter den tredje forskningsfrågan, om vilken utveckling vi kan iaktta i studenternas didaktiska reflektioner, behandlas i diskussionsavsnittet.

Studenternas didaktiska funderingar under förhandlingssamtalen

Under förhandlingssamtalen berör bägge studenterna återkommande *undervisning som representation*. Studenternas tankar kretsar ofta kring de utmaningar de kan se i undervisningsinnehållet, som de upplever krävande på flera plan. De menar att texterna som ingår i det uppdrag de har fått är svåra för eleverna, och innehållet de förväntas behandla under lektionerna är omfattande. I bägge studenters fall handlar det alltså om att arbeta med äldre texter, som de själva finner språkligt och tematiskt svåra. ”Jag är ingen fan av Strindberg, så det blir en utmaning”, säger Mia. Ärla funderar: ”Det är ju väldigt svårt, det är det här jag anser att ofta är det problematiska med högstadiet... att det är typ för svårt för dem. Att få ner den där nivån”, ”svåra texter att bearbeta” och ”Men sen om man har riktigt nån barnversion, så då går också ... språket och texterna, att det är typ inte samma sak.”

Flera gånger återkommer studenterna till tidsbrist. Så här säger Mia: ”Jag har sex lektioner med dem ...och jag har pratat med min handledare om det här, och hon var väl ganska med mig på att det kan bli svårt att på de här sex lektionerna trycka igenom Ett drömspel”. En stor del av studenternas funderingar handlar om att förhålla sig till innehållet, som de upplever att de behöver ta sig genom på ett eller annat sätt, ofta med hänvisning till de uppgifter praktikhandledaren gett dem. Ärla behöver nu välja vilka texter hon ska arbeta med och hur hon ska presentera dem för eleverna och Mia funderar på om hon kan välja ut delar av pjäsen. Texterna har ett utmanande språk och studenterna lyfter på eget initiativ fram ord och begrepp som de befärar att eleverna kommer att ha problem med. De funderar också på hur de ska presentera verken och författarna i en kontext, så att eleverna får en helhetsbild. Innehållet ges mycket utrymme i samtalen, och något tillspetsat kan vi konstatera att innehållet, i form av texterna, i samtalen blir något som läraren ska servera eleverna på ett lättillgängligt sätt. Sammanfattningsvis ser vi att *undervisning som representation*, det vill säga lärarstudentens interaktion med innehållet, ges en framskjuten plats i samtalen före lektionerna.

Ser vi närmare på hur lärarstudenterna reflekterar över *undervisning som spel*, det vill säga, hur de lyfter fram relationen mellan lärare (de själva) och elever,

kan vi konstatera att deras funderingar berör elevernas motivation. Studenterna diskuterar både hur de ska arbeta med texterna så att eleverna har stöd i att förstå de obekanta orden, och hur eleverna kan göras motiverade. Ärla konstaterar flera gånger att det är utmanande att planera då hon inte känner eleverna. "Om man skulle ha dem hela tiden skulle det vara enklare", säger hon. Nu är hon osäker på vad som kan fungera och funderar på om hon behöver differentiera uppgifterna i förhållande till eleverna i klassen. Mia befarar att eleverna eventuellt kommer att vara ointresserade: "de är inte så där jättetaggade på svenska ... men de är väldigt snälla och de gör det de ska göra". Olika metoder lyfts fram och båda studenterna kommer fram till att eleverna ska arbeta i mindre grupper. Den ena ser högläsning som ett bra sätt att inledningsvis gå igenom text och förklara främmande ord för eleverna, ett sätt att öppna upp texten. Också möjligheten att göra kopplingar mellan text och samtid tillsammans med eleverna lyfts fram av bägge studenterna. Ärla nämner att hennes handledare i skolan betonat att detta är viktigt, medan Mia ser att det kan vara ett sätt att motivera eleverna.

Dimensionen *undervisning som erfarenhet* berörs endast rätt kort då studenterna diskuterar möjliga arbetssätt, lämpliga för just dessa texter som de alltså finner svåra. Främst för studenterna fram tankar om sina egna läsningar av texterna, men ser också möjligheter att i undervisningen låta eleverna studera andra litterära verk, musik och medier. Elevernas goda datatekniska kunskaper nämns som en tillgång i undervisningen.

Studenternas didaktiska funderingar under efterhandledningssamtalen

I samtal efter lektionen har studenternas fokus flyttats från hur de själva ska presentera innehållet för eleverna, till eleverna och deras reaktioner på undervisningen. Elevernas engagemang, betydelsen av variation och instruktion samt nya uppslag för hur undervisningen skulle kunna utvecklas lyfts fram. I samtalen rör sig studenterna ofta på en högre nivå, där de mer generellt reflekterar kring didaktiska frågor i litteraturundervisningen.

De studentreflektioner som kan tillföras dimensionen *undervisning som representation* är förhållandevis få. Mia konstaterar att det är viktigt att som lärare vara "trygg i texten", vilket hon ser att hon själv har varit under de lektioner hon hållit. Hon har nämligen arbetat många timmar med att läsa och förstå den aktuella pjäsen och fundera på sina egna drömmar, men också med att läsa texter om pjäsen och författaren samt studera inspirationsmaterial på nätet. Ärla brottas med frågan hur man didaktiskt kan hantera dilemmat att stödja eleverna i att förstå de aktuella

(historiska) texterna, gällande ord och kontext, samtidigt som eleverna mer kreativt och öppet ska få förhålla sig texterna. Hon använder Rosenblatts (2002) begrepp efferent och estetisk läsning, vilka tagits upp under förhandledningssamtalet. I en tillbakablick på lektionen funderar hon på sambandet lärare – innehåll, det vill säga *undervisning som representation*, och talar om att det är ”utmanande som lärare att lära ut dom här stora helheterna, kontexten” och att det inte räcker med att ha enbart en Powerpoint-presentation. Hon tror att en del av eleverna trots genomgången hade svårt att se den röda tråden, och menar att hon inte hann gå igenom allt tillräckligt noggrant och tänker därför fortsätta leda en textgenomgång följande lektion.

Gällande *undervisning som samspel* är reflektionerna desto fler. Nu blir vem-frågan central. Studenterna har lite mer erfarenhet av eleverna och känner dem bättre, vilket förmodligen har betydelse för att de nu beaktas i betydligt högre grad än i samtalen före undervisningen. Detta gäller både reflektioner som direkt berör den lektion som de har hållit och mer allmänna kommentarer och reflektioner kring undervisning. Ett av temana som diskuteras är elevengagemang och -motivation. Undervisning behöver planeras så att eleverna är aktiva, deltar i diskussioner och tycker det är roligt. Mia menar att flera elever visat engagemang: ”Jag var imponerad, för jag trodde att det skulle bli mer motstånd, det var väldigt många idag som klev fram”. Tydliga instruktioner, uppdelning i kortare moment, variation i undervisningen och kontextstödjande och inspirerande metoder som filmklipp är faktorer som studenterna för fram som viktiga. Då instruktionerna är tydliga och eleverna förstår vad läraren är ute efter i en uppgift kan eleverna ”jobba upp sig”, säger Ärla och syftar på elevernas möjligheter att prestera på en högre nivå. Mia konstaterar att det är viktigt att undvika att någon blir klar och måste vänta på nya instruktioner, för då är risken stor att eleven tappar fokus.

Bägge studenterna poängterar i samtalet efter lektionen att lärarens roll är att stödja men inte styra för mycket, vilket blir tydligt i kommentarer som att det är viktigt att man som lärare ”tar steget bakåt”, väntar in elevernas kreativitet och tänkande i deras eget tempo, och inte stå och pusha på. ”Man ska vara där, och man ska stödja, men samtidigt får man inte stå där som en hög”, säger Ärla. Hon relaterar sin inställning till att eleverna behöver få utrymme att vara kreativa, både i förhållande till texten och till varandra. Hon beskriver som exempel en situation då en av grupperna arbetade med muntliga tolkningar av en kärleksdikt av Sapfo. Då hon följde med gruppen hörde hon att de talade om konfirmationsläger, hon snappade upp det och föreslog att de kunde pröva på att läsa dikten som en psalm, vilket de genast ivrigt gjorde. Hon nämner också att förslag hon gav vid stationerna, som att leta adjektiv och konkreta beskrivningar i texterna och markera dem

med färger, är ett sätt att stödja elevernas lässtrategier. Mia å sin sida har gett exempel på strategier att förstå svåra ord (sätta in i kontext, dela upp i delar, lyssna hur ordet låter, byta ut mot synonymer) för att på så sätt komma in i texten, och hon ser hur eleverna använder flera av dessa, och växlar mellan dem. Hon nämner också att elever som under de två första lektionerna inte gjort väsen av sig nu kommer med idéer, och tror att det handlar om att korta instruktioner och korta moment fungerar bra för elever som har erfarenhet av att misslyckas och därför har dåligt självförtroende.

Då studenterna före lektionen tyckte att de inte kände eleverna tillräckligt väl har de få lektioner de hållit haft betydelse, och de säger sig känna eleverna bättre. Mia beskriver sina elever som tänkare och menar att de inte är någon ”ytlig flabbig grupp”. Sammantaget är det uppenbart att lärarstudenterna efter genomförd undervisning i högre grad uppmärksammar eleverna i samtalen om undervisning.

I efterhandledningssamtalen reflekterar studenterna också kring teman som vi ser hör till *undervisning som erfarenhet*. Ett tema här är samarbetet och relationerna mellan eleverna. Gruppdynamikens betydelse tas fram och Ärla säger att det är ett mål för henne att eleverna lär sig av varandra i samtal om texterna. Hon ser att gruppandan är ett stöd för eleverna i deras lärande och att de behöver ”arbeta upp sin grupp”, så att de kan lära av varandra. Studenterna reflekterar också över metoder och valda arbetssätt, och här ges tankar om lektionsstrukturen utrymme. Mia funderar på alternativ gällande ordningsföljd och sekvensering under lektionen. Hennes upplägg innebär att eleverna i de olika aktiviteterna samlar material till en multimodal text, en kortfilm, som ska handla om temat ”att vara människa”, inspirerad av pjäsen de läser. I upplägget ingår också kortskrivningar om elevernas egna drömmar. Ärla för fram att ett sätt som skulle stödja eleverna i att uppfatta den större kontexten för texterna skulle vara att arbeta ämnesöverskridande, särskilt i samarbete med historieämnet.

I fråga om behandlingen av skönlitterära texter funderar Ärla, som vi tidigare konstaterat, en hel del på balansen mellan efferent och estetisk läsning. Om hon skulle planera om lektionen skulle hon först låta eleverna arbeta med efferenta frågor före övergången till den estetiska dimensionen. Motivet för detta är att eleverna då har lättare att förstå texten, det är ”lite lättare att ta till sig det estetiska” och på så sätt först ge utrymme för elevernas egna upplevelser och tankar kring texten. Texternas svårighetsgrad är alltså ett område som också under efterhandledningen lyfts fram. Ärla tyckte även efteråt att det blev lite svårt för eleverna, men menar att det inte heller får vara för lätt, texterna kan inte vara på ”Barnens Bibel eller Mauri Kunnas-nivå”, med vilket Ärla syftar på förenklade och tillrättalagda texter. Hon funderar också på att komplettera de historiska textutdragen med videoklipp eller

ljudböcker för att ge eleverna en större helhet, vilket också berör förhållandet elever – innehåll. Något överraskad beskriver Ärla hur betydelsefullt det verkar ha varit för elevernas förståelse då hon visade ett par minuters klipp från filmen *Troja*, för att öppna upp begreppen. ”Jag märkte ju att det är ju det de kommer ihåg”, säger hon. Då hon mer konkret reflekterar kring det textarbete hon hade planerat för eleverna, konstaterar hon att det var bra att inte alla fyra arbetsstationer byggde på kreativt, estetiskt arbete. I uppgiften som eleverna gjorde i relation till Den gudomliga komedin ingick att hitta rim i textutdraget. Ärla menar att eleverna behöver den typen av uppgifter också: ”Att det inte blir för mycket- vet ni så här- ååh ... liksom att man ska själv... ge så mycket av sig själv”. Ärla säger också att eleverna verkar ha tyckt att det var roligt och annorlunda och syftar här främst på aktiviteterna under lektionen. Det blev mer elevaktivt än hon först planerat, säger hon, och menar att förhandledningen gav henne tankar som sedan behövde tid att mogna under några dagar innan planen med stationsarbetet tog form.

Mia är i samtalet efter lektionen nöjd med hur eleverna aktivt diskuterat och deltagit i lektionens aktiviteter, som bland annat handlat om att formulera ett tema för de valda scener de arbetat med i grupperna. Hon upplever det hårda arbete hon lagt ner på att själv lära känna pjäsen som meningsfullt. Hon menar att hennes filosofiska elevgrupp uppskattat möjligheten att föra seriösa diskussioner: ”Jag tror dels att det är ...de tycker det är kul med fantasy, drömmar och det här överkliga och vad som helst kan hända, den aspekten ... jag tror att de tycker om att prata om sådan här saker på ett seriöst sätt och att det tas på allvar, som människornas tillvaro och just det här ... att det är en ojämställdhet i livet”.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att tyngdpunkten i studenternas reflektioner har förskjutits från dimensionen *undervisning som representation* till dimensionen *undervisning som samspel* och *undervisning som erfarenhet*.

DISKUSSION

Förändringar i studenternas didaktiska reflektioner

I den här studien har vi riktat intresset mot hur lärarstudenter i handledningssamtal reflekterar över sin undervisning, där skönlitterära texter varit i centrum – vilka frågor lyfter de före undervisningen och vilka frågor lyfter de efter att de undervisat? Våra resultat visar på ett perspektivskifte. I förhandledningssamtalen kretsade många av studenternas frågor kring det undervisningsinnehåll som deras handledare gett dem. De uttryckte oro över det krävande innehållet och de svåra texterna, som de upplevde att de i egenskap av lärare måste bemästra och presentera på

ett för eleverna begripligt sätt. Tiden var en annan aspekt som de oroade sig för. I efterhandledningen tonas fokuseringen på den egna prestationen ner och eleverna, deras engagemang och motivation, ägnas mycket tid i samtalen. Här kan vi således se ett tydligt perspektivskifte från dimensionen *undervisning som representation* mot en tydligare upplevelse av *undervisning som samspel* (Künzli, 1998). Ett sådant perspektivskifte är i linje med den utveckling som exempelvis beskrivs i professionsmatrisen som används vid Stockholms universitet (2013). Det är ändå viktigt att konstatera att alla dimensioner i den didaktiska triangeln problematiseras i bägge samtalen, av bägge studenterna. En fråga som kan ställas resultaten är huruvida fokuseringen på den egna lärarrollen och uppgiften att ”föra över” innehållet till eleverna handlar om ansvarstagande. Med begränsad kännedom om, och relation, till eleverna är det svårt för studenterna att lita på att eleverna engagerar sig i undervisningen och tar ansvar för sitt eget lärande.

I handledning får studenter både stöd och utmaningar (Granfors & Kavander, 2005; Handal & Lauvås, 2000; Marcos, Sanchez & Tillema, 2011). Båda studenterna i studien visar hur de, trots inledande osäkerhet gällande de didaktiska frågorna vad, hur och varför, antagit handledarnas utmaningar och vågat sig på en undervisning där eleverna fått engagera sig i texter på olika sätt (Langer, 2011). De iscensätter stationer och låter eleverna läsa och diskutera utdrag ur pjäsen för att samla material till en avslutande multimodal text i form av en kortfilm. Även om det finns kommentarer om att en mer efferent läsart som ingång till texterna hade gagnat elevernas lärandeprocess, så är bägge studenter glada åt att de utnyttjat estetiska arbetsmetoder, vilket uppskattas av eleverna (jfr. Jacquet, Nilson & Rejman, 2020). Studenterna menar att eleverna tyckte det var roligt med något som var lite annorlunda än det de var vana vid. Studenterna visar på så sätt, menar vi, även en förmåga och en vilja att skapa *undervisning som erfarenhet*, där eleverna aktivt förväntas engagera sig i innehållet.

Arbete med svåra ord och konkreta förslag om hur texter kan läsas genom att leta adjektiv och färgmarkera ord är exempel på hur lärarstudenterna arbetar explicit med strategier som stöd för läsförståelse. Genom att dela in eleverna i grupper, som tillsammans läser texter och löser uppgifter, skapar de möjligheter för autentiska samtal. På detta sätt blir det en balans mellan olika former av läsundervisning (jfr. Tengberg & Olin-Scheller, 2013). Av efterhandledningssamtalen framgår att studenterna är nöjda med hur de planerat in en variation och olika moment i lektionerna.

Då det är fråga om litteraturundervisning, och specifikt i arbete med historiska texter som i de båda empiriska exemplen, innebär texterna i sig (genrerna, det ålderdomliga språket, de svåra orden) en utmaning för studenterna, som ser att det

blir väldigt krävande för eleverna som de ska undervisa. Båda studenterna inser att texterna de använder i undervisningen måste kontextualiseras och sättas i ett sammanhang, och på något sätt göras relevanta och angelägna för eleverna (jfr. Gambrell, 2011; Smidt, 1989). Med hjälp av filmklipp och annat material ser studenterna hur de kan göra detta och på så sätt stödja elevernas förståelse. Studenterna är överens om att kraven inte ska sänkas utan förväntningarna på eleverna ska vara höga. På det hela taget ser vi att studenterna i sina reflektioner rör sig mellan en mer traditionell litteraturundervisning där analys och närläsning utgör viktiga inslag, och en erfarenhetsinriktad litteraturundervisning, där elevernas subjektiva läsningar och upplevelser av texterna uppmuntras och bejakas (jfr. Liberg, 2017).

När det gäller lärarstudenternas didaktiska tänkande visar både studenterna att de har uppnått den första tankenivån där de reflekterar över sin undervisningspraxis, verksamhetsnivån, i relation till de pedagogiska teorier och de teoretiska modeller som de använt i sin undervisning, men inte alltid explicit. Explicita exempel finns dock på att studenterna reflekterar över didaktiska dilemman och använder ämnesadekvata begrepp. De reflekterar över efferent och estetisk läsning, texters teman och genrespecifika drag. Ett didaktiskt dilemma som bägge studenter lyfter både före och efter hållen lektion handlar om sekvensering, vilket de gör på ett didaktiskt reflekterande sätt. Ordningsföljd och tidsåtgång samt strukturering av innehåll och texter berörs (Liberg, 2017). Bägge studenter ger prov på hur de arbetar med strategierna ”sätt att göra” (färgmarkera ord i en text, välja citat som används i senare produktion) och ”sätt att tänka” (öppningar för kreativt arbete, kopplingar till egna erfarenheter) (Langer, 2011). I sina reflektioner visar de även en gryende förmåga att analysera och bedöma de didaktiska beslut som de har fattat självständigt och på så vis rör de sig mot den andra tankenivån, där läraren förväntas kritiskt kunna utvärdera grunderna för sina egna beslut, vilket enligt Kansanen (1999, s. 66) är ”vägen till det pedagogiska tänkandet” (se även Kansanen & Hansén, 2011).

Resultatet i vår studie visar att det sker ett perspektivskifte i studenternas reflektioner även inom ramen för några få lektioner. Detta menar vi kan bidra till förståelse för hur man i handledning kan lyfta didaktiska frågor mer explicit. Studien visar konkreta exempel på hur studenters fokus förskjuts från den egna prestationen till elevernas deltagande i undervisningen, där lärarens roll är att träda tillbaka och låta elever i samspel engagera sig i texter och annat undervisningsinnehåll. Vi menar att den didaktiska triangeln, och särskilt den av Künzli utvecklade modellen (1998), kan erbjuda en grund för didaktiska samtal med studenter i lärarutbildningen.

Inom ramen för projektet har en rad etiska överväganden gjorts. Bägge studenter liksom samtliga elever har gett informerat samtycke till deltagande. Gällande den svenska klassen hörs enbart elevernas röster på inspelningen; de syns inte i bild. Studiens begränsningar är uppenbara, då endast två studenter medverkat är inte resultaten av allmängiltig karaktär. Vi menar ändå att resultaten, med konkreta exempel på en praktisk tolkning av den didaktiska triangeln, bidrar till allmänna reflektioner över de förändringar som kan ske i en handledningsprocess, erfarenheter som är viktiga för lärarutbildningen.

REFERENSER

- Anderson, T. & Kanuka, H. (2003). *e-Research: Methods, strategies, and issues*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Cao, Y., Postareff, L., Ylänne-Lindblom, S. & Toom, A. (2019). Teacher educators' approaches to teaching and connections with their perceptions of the closeness of their research and teaching. *Teaching and Teacher Education*. Vol 85 (10), s. 125–136.
- Dreyfus, H. (2004). The Five-Stage Model for Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Sociology*. Vol 24 Issue 3, s. 177–181.
- Franke, A. (1997). *Praktikhandledning och mentorskap – att låta lära och lära ut*. Lund: Studentlitteratur.
- Gambrell, L. (2011) Seven rules of engagement – what's most important to know about motivation to read? *The Reading Teacher*, Volym 65. Nummer 3, s. 172–178.
- Gourvennec, A.F., Höglund, H., Johansson, M., Kabel, K. & Sønneland, M. (2020). Literature in Nordic L1 curricula. Cultural models of national lower secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, s. 1–32
- Granfors, U. & Kavander, B. (2005). *Handledning – en (o)möjlig konst? En handbok om handledning i lärarutbildning*. Vasa övningskolas rapportserie. Vasa: Författarna och Vasa övningskola.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor – en strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Helsingfors universitet. (2019). *Praktikhandbok inom ämneslärarutbildningen vid Helsingfors universitet. Handbok för studenter och för handledare i partnerskolorna*. (opublicerad).
- Helsingfors universitet (2018). *Stella – Teacher Education Students learning reading comprehension*. <https://www.helsinki.fi/en/researchgroups/diversity-multilingualism-and-social-justice-in-education/projects/stella-teacher-education-students-and-pupils-learning-and-reading-comprehension>.
- Hultman, G., Wedin, A-S. & Schoultz, J. (2012). Lärandet och hur det synliggörs under lärarutbildningens praktikperioder: Handledning och överföring av yrkeskunnande, *Didaktisk Tidskrift*, 2012. 22(2), s. 335–358.
- Hägg, K. & Kuoppa, S.M. (2007). *Professionell vägledning – med samtal som redskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Höglund, H. (2017). *Video Poetry: Negotiating literary interpretations: Students' multimodal design in response to literature* (Doktorsavhandling). Åbo Akademi.
- Insulander, E. & Selander, S. (2018). Ett historiskt perspektiv på läraryrket och kunskapsgrunden. I E. Insulander & S. Selander (red.). *Att bli lärare*, s. 220–224. Stockholm: Liber.
- Jacquet, E., Nilson, E. & Rejman, K. (2020). Elever i en-till-en-klassrum läser deckare – globala textsammanhang och lokala skolinitierade literacypraktiker. I A. Nordenstam & U. Nemeth (red.). *Svenskläraryrket 2020: Globalt*, s. 171–191. Stockholm: Svenskläraryrket-förening.
- Jyrhämä, R. (2002). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Tutkimuksia 232. Helsinki: Yliopistopaino. Hämtad den 15 mars 2021 från, <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/ohjauspe.pdf>.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. (2009). Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 5, s. 417–431. Hämtad den 10 februari 2020 från <http://www.helsinki.fi/~jyrhama/ohjaussuhde.pdf>.
- Kansanen, P. (1999). Några aspekter på lärarens pedagogiska tänkande. *Utbildning och demokrati*. Vol 8(2), 57–68. Hämtad den 10 februari 2019 från, <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/1999/nr-2/pertti-kansanen---nagra-aspekter-pa-lararens-pedagogiska-tankande.pdf>.
- Kansanen, P. & Hansén, S.E. (2011). Lärares pedagogiska tänkande. I S.-E. Hansén & L. Forsman (red.). *Allmändidaktik – Vetenskap för lärare*, s. 355–375. Lund: Studentlitteratur.
- Kincheloe, J.L. (2003). *Teachers as researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment*. New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 23:4, s. 387–405.
- Krogh, E., Qvortrup, A. & Christensen, T. S. (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. (2009). Opettajia muuttuvaan kouluun – tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen arviointia. *Kasvatus* 40:3, s. 206–219.
- Künzli, R. (1998). The common Frame and the Places of Didaktik. I B.B. Gündem & S. Hopmann (red.). *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*, s. 63–84. New York: American University Press.
- Körkkö, M. (2019). Towards meaningful reflection and a holistic approach: creating a reflection framework in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1676306>. Publicerad online den 17 oktober 2019.
- Langer, J. (2011) *Envisioning knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vetteenranta, J. (2019). *PISA18- ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa*. Undervisnings- och

- kulturministeriets publikationer 2019:40. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Liberg, C. (2017). Att vara lärare. Den didaktiska reliefen. I C. Liberg, U.P. Lundgren & R. Säljö. *Lärande, skola, bildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Läsrörelsen (u.å). Läsrörelsen för barns och ungas läskunnighet och multilitteracitet. Hämtad 15.3.2021. <https://lukuliike.fi/sv/lasrorelsen/>.
- Marcos, J.M., Sanchez, E. & Tillema, H. (2011). "Promoting Teacher Reflection: What is Said to be Done." *Journal of Education for Teaching* 37(1), s. 21–36. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/02607476.2011.538269>.
- McKeown, M.G., Beck, I.L. & Blake, G.K. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly*. Vol. 44, No 3, s. 218–253.
- Nordlund, A. & Svedjedal, J. (2020). *Läsandets årsringar. Rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige*. Svenska förläggareföreningen. <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1510078&dswid=5482>.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik efter den första läsinläringen*. Malmö: Gleerups.
- Rosenblatt, L.M. (2002) *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stockholms universitet (2013). *VFU-handboken Från novis till professionell – för lärarstudenter antagna till Ämneslärarprogrammet med inriktning mot 7-9, gymnasieskolan och vuxenutbildning*. https://www.su.se/polopoly_fs/1.495921.1587468841!/menu/standard/file/VFU-handbok%2C%20F%C3%B6r%20l%C3%A4rstudent%20och%20VFU-handledare%2C%20VT20.pdf.
- Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (2013). Improving Reading and Interpretation in Seventh Grade: A Comparative Study of the Effects of Two Different Models for Reading Instruction, *Education Inquiry*, 4:4, 23221, s. 689–713. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i4.23221>.
- Toom, A. Husu, J. & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice, *European Journal of Teacher Education*, 38:3, s. 320–340. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.943731>.
- Toom, A. & Husu, J. (2016). Finnish teachers as "makers of the many": Balancing between broad pedagogical freedom and responsibility. I H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi, (red.) (2016[2016]). *Miracle of education: the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. (Second revised edition.) Rotterdam: Sense Publishers.

- Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45:2, s. 331–344.
- Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I M. Uljens (red.). *Didaktik*. s. 166–197. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkokulkaisu.pdf.
- Utbildningsstyrelsen (2019). *Grunderna för gymnasiets läroplan*. Helsingfors. <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/grunderna-gymnasiets-laroplan-2019>.
- Öhman, A. (2015). *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.